Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370648
Centre d'intérêt: 260

Le Sieur, Antonio.

Rapport de l'étape juillet-décembre 1979 au Pavillon Dagenais pour enfants débiles moyens, scolarisables / Nicole Ranger-Durocher, coordonnatrice ; Martine Chomienne, attachée de recherche ; Serge Racine, chercheur adjoint ; Antonio Le Sieur, chercheur principal ; [pour] la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges. -- Trois-Rivières : La Commission ; Cap-de-la-Madeleine : La Corporation, 1980.
28, [1] f. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote D. M. #34. Comprend du texte en anglais. Bibliogr. à la fin du v.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Déficient mental *Ecole spéciale *Education spéciale *Multidisciplinarité *Instrument de mesure *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Centre de réadaptation

Le rapport se situe à l'intérieur du troisième volet - expérimental - d'une recherche menée au Centre de réadaptation Pavillon Dagenais où des enfants débiles moyens des niveaux primaire et secondaire reçoivent un enseignement grâce à la collaboration de la commission scolaire des Vieilles-Forges. L'ensemble de la recherche, qui couvre la période 1977-1981, devrait permettre d'améliorer les services offerts aux enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Le volume rend compte du début de l'implantation d'un modèle d'intervention interdisciplinaire adapté à des enfants débiles moyens qu'il s'agit de préparer à leur insertion à l'école spéciale Marie-Immaculée; il rend également compte de l'élaboration d'instruments de mesure et d'évaluation du modèle.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04
Notice(s) connexe(s): 8170690, 8170691, 8170692, 8170693, 8371645, 8370646, 8370647, 8370649
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire des Vieilles-Forges
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

RAPPORT DE L'ETAPE JUILLET-DECEMBRE 1979

AU PAVILLON DAGENAIS

POUR ENFANTS DEBILES MOYENS, SCOLARISABLES

SOUMIS

À LA COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DES VIEILLES-FORGES

ET À LA CORPORATION "LES DEUX-RIVES"

PAR

JEAN-CLAUDE BEAUMIER, COORDONNATEUR DE LA CSRVF
MARTIN MALO, DIRECTEUR DES SERVICES PROFESSIONNELS DE LA CLDR

ET LE GROUPE DE RECHERCHE

NICOLE RANGER-DUROCHER, M.A., COORDONNATRICE
MARTINE CHOMIENNE, M.A., ATTACHÉE DE RECHERCHE
SERGE RACINE, PH.D., CHERCHEUR ADJOINT
ANTONIO LE SIEUR, PH.D., CHERCHEUR RESPONSABLE

MONTRÉAL, JANVIER 1980

D. M. # 34

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1979-1980

Commission scolaire: *Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges*
La Corporation "Les Deux-Rives"

Région administrative: _____

Secteur: _____ Groupe âge: *6- 10 ans*

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: _____

Titre du projet: *Expérimentation d'un processus de préparation scolaire au passage à l'Ecole Marie-Immaculée de six (6) enfants débiles moyens scolarisables dans le cadre d'une approche interdisciplinaire.*

Responsable du projet: Nom: *Nicole RANGER-DUROCHER, coordonnatrice du Groupe de recherche*

Fonction: *Coordonnatrice*

Téléphone: *CECM 525-6311 MEQ 873-3788*

Chercheur attitré: Nom: *Antonio Le SIEUR, Ph.D., Mesure et Evaluation*

Formation: *24 ans d'expérience en recherche en éducation*

Téléphone: *Université de Montréal 343-7264 Dom. : 684-1459*

(Pour plus de détails, voir Annexe A)

Objectifs du projet (résumé): *Découvrir par l'expérimentation et l'évaluation continues le degré d'EFFICACITE des composantes ORGANISATIONNELLES et METHODOLOGIQUES du modèle d'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE adapté aux enfants débiles moyens.*

Etablir et expérimenter les CRITERES de passage définis par le groupe interdisciplinaire.

Composer et expérimenter les programmes de préparation au passage à l'Ecole Marie-Immaculée, après les avoir ajustés à ceux de l'Ecole Marie-Immaculée ou vice-versa en vue de l'admission des enfants préparés au Pavillon Dagenais.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Juillet-août 1979

Rédaction du rapport sur la Préparation des expérimentations.[1]

Présentation du rapport et animation des groupes concernés.

Septembre-Décembre 1979

Sessions de sensibilisation au problème de recherche à résoudre.

Création de l'équipe de travail impliquant le Pavillon Dagenais et l'Ecole Marie-Immaculée.

Définition des critères de passage à l'Ecole Marie-Immaculée.

Composition des programmes par objectifs au Pavillon Dagenais (Ecole St-Eugène)

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1979-80: $ _____

Ajustement des programmes de l'Ecole Marie-Immaculée et de ceux du Pavillon Dagenais pour l'admission des enfants venant du Pavillon Dagenais.

Préparation des tests pouvant mesurer et évaluer les apprentissages réalisés en vue de l'admission des enfants à l'Ecole Marie-Immaculée.

---

1. Nicole RANGER-DUROCHER, Serge RACINE et Antonio Le SIEUR, La PREPARATION des EXPERIMENTATIONS de 1979-1980 au Pavillon Dagenais, Montréal, La Mission MEQ-MAS, Septembre 1979, 80p.

1. TITRE DU PROJET

Expérimentation d'un MODELE D'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE adapté aux enfants DEBILES MOYENS en préparation à la scolarisation au Pavillon Dagenais et expérimentation des critères et des programmes par objectifs préparant ces enfants à leur passage à l'Ecole Marie-Immaculée.

2. COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DES VIEILLES-FORGES (CSRVF) ET LA CORPORATION "LES DEUX-RIVES" (CLDR)
ECOLE MARIE-IMMACULÉE (MEQ)
PAVILLON DAGENAIS (MAS)

3. MEMBRES DE L'ÉQUIPE D'EXPÉRIMENTATION

NOMS, QUALITÉS, RESPONSABILITÉS DANS LE PROJET (VOIR ANNEXE A)

4. PLAN DE L'EXPÉRIMENTATION

4.1a. Groupe de cinq (5) enfants, 3 garçons et 2 filles, débiles moyens dont l'âge varie entre six et dix ans. Quatre de ces enfants souffrent de mongolisme et un d'atrophie cérébrale. (La Clientèle, voir Annexe B).

4.1b. Nombre d'élèves en difficulté

Cinq (5)

4.1c. Groupe d'âge

6 ans : 2

7 ans : 1

9 ans : 1

10 ans : 1

4.1d. Localisation des enfants par rapport au "régulier"

Tous ces élèves fréquentent l'Ecole St-Eugène, école régulière avec classes spéciales.

4.1e. Organisation physique et humaine de l'école

Je ne dispose d'aucun renseignement sur le contexte physique de l'Ecole St-Eugène.

La recherche DESCRIPTIVE dont le rapport a paru en décembre 1977[2] présente le contexte physique du Pavillon Dagenais où les cinq enfants sont hébergée. (Voir Annexe D de ce rapport)

4.1f. Les intervenants, leurs fonctions et leurs interventions

La présente expérimentation place les INTERVENANTS enseignants et éducateurs dans deux situations différentes. Ils travaillent en INTERDISCIPLINARITE dans des sessions de planification, d'organisation, de suivi et d'évaluation. Ces sessions sont envisagées sous l'angle de l'expérimentation, quelques-unes d'entre elles étant soumises à un contrôle de mesure et d'évaluation systématique des comportements et des contributions à l'aide d'un instrument approprié, actuellement en procédure de validation. En second lieu, les intervenants s'impliquent

---

2. Nicole RANGER-DUROCHER, Ruth VERREAULT et Antonio Le SIEUR, Le Contexte physique, administratif, humain et éducatif du Pavillon Dagenais, Montréal, La Mission MEQ-MAS, Décembre 1977, 43p.

d'une façon interdisciplinaire dans le VECU QUOTIDIEN auprès de chaque enfant. Ici, également, s'effectuent des contrôles de mesure et d'évaluation systématiques à l'aide d'instruments inédits et nouveaux, actuellement en procédure de validation.

Le groupe d'intervenants est composé

du Directeur des services professionnels (DSP)

d'un spécialiste en génagogie

d'un technicien d'éducation spécialisée

d'un psycho-éducateur.

Les Annexes C1 et C2 donnent le nom, l'âge, le grade, l'expérience et le statut de chaque intervenant.

4.1g. Spécifications des approches éducatives

Au niveau de l'intervention deux approches principales sont utilisées, approches qui font l'objet de l'expérimentation :

4.1.1. le système INTERDISCIPLINAIRE nécessité par la diversité des besoins de chaque enfant tant au point de vue des apprentissages pré-scolaires qu'à celui des apprentissages psycho-sociaux (Voir Annexe G pour l'INTERDISCIPLINARITE).

4.1.2. le système d'intervention INDIVIDUALISEE par lequel les intervenants assurent l'enseignement, en particulier, sans négliger les autres apprentissages, en s'appuyant sur les différences individuelles. Cette approche donne lieu à des évaluations critériées.

4.1h. Assiette horaire

L'horaire de l'Ecole St-Eugène que fréquentent les enfants impliqués dans cette recherche est celui de l'Ecole St-Eugène. (Voir Annexe E). Du lundi au vendredi, il y a des activités planifiées, en matinée de 09,00h à 11,30h et l'après-midi, de 13,30h à 15,00h.

Ces horaires sont basés sur les besoins qu'on veut privilégier pour chaque enfant. Les activités les plus formatrices sont placées en matinée. Les activités prioritaires dépendent des besoins spécifiques de chaque enfant.

4.2. Objectifs précis du projet

4.2a. Objectif général (De recherche, non de comportement)

Découvrir par l'expérimentation et l'évaluation continues le degré d'EFFICACITE des composantes ORGANISATIONNELLES et METHODOLOGIQUES du modèle d'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE adapté aux enfants débiles moyens, modèle dont la transférabilité doit être établie avec précision et durabilité pendant les cinq (5) mois précédant juillet 1980, dans le cadre du Processus d'amélioration-innovation LaRose-LeSieur-Racine. (Voir Annexe F).

4.2b. Objectifs spécifiques (année expérimentale)

i. décrire et évaluer l'application du système INTERDISCIPLINAIRE,

ii. inventer et valider une grille d'évaluation du système INTERDISCIPLINAIRE,

iii. fabriquer et valider les tests nécessaires à la mesure et à l'évaluation des apprentissages,

iv. découvrir le degré de SATISFACTION des intervenants au sein du groupe INTERDISCIPLINAIRE et dans l'INTERDISCIPLINARITE vécue tous les jours avec les enfants,

v. découvrir le degré de SATISFACTION des parents des enfants,

vi. établir le profil individuel et du groupe au point de vue de tous les apprentissages, en vue de l'étude comparative de la fin d'année,

vii. fabriquer et valider les échelles d'attitude relatives au degré de SATISFACTION des intervenants et des parents.

Remarque. - Le plus long travail est celui de fabriquer et de valider les instruments de mesure et d'évaluation.

4.3. Les hypothèses

4.3a. la concertation interdisciplinaire va apporter des changements positifs dans l'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des opérations de l'équipe et des attitudes de ses membres,

4.3b. la concertation interdisciplinaire va apporter des changements positifs dans l'intervention auprès des enfants au point de vue de la motivation et de l'empathie,

4.3c. la concertation interdisciplinaire va apporter des changements positifs dans les apprentissages spécifiques,

4.3d. l'expérimentation terminale va déboucher sur un modèle d'intervention interdisciplinaire transférable,

4.3e. l'expérimentation va produire un degré de satisfaction positive chez les intervenants et les parents.

4.4. Le calendrier de la démarche

La présente année expérimentale a donné lieu au calendrier suivant :

4.4a. Juillet-août 1979

Rédaction du rapport sur la Préparation des expérimentations de 1979-1980. (voir bibliographie)

4.4b. Septembre-décembre 1979

Présentation du rapport de septembre 1979,
sensibilisation des intervenants aux résultats obtenus,
organisation du groupe d'intervenants,
révision des critères de passage à l'Ecole Marie-Immaculée,
révision des programmes par objectifs de l'Ecole St-Eugène pour les enfants impliqués dans la recherche,
révision des programmes de l'Ecole Marie-Immaculée pour les ajuster à ceux du Pavillon Dagenais, selon le cas,
préparation de la grille d'évaluation de l'interdisciplinarité,
préparation du texte sur l'interdisciplinarité,
préparation des tests et des échelles d'attitude.

4.4c. Janvier 1980

Version expérimentale des grilles et des tests,
sessions sur l'interdisciplinarité en équipe,
sessions de sensibilisation,
préparation du calendrier des passations.

4.4d. Février-juin 1980

Organisation des passations,

passations de février, d'avril et de juin,

cueillette des données,

analyse des données et études comparatives,

validation définitive des instruments.

4.4e. Juillet-août 1980 (Budget à prévoir)

Compilation et informatisation des données,

analyses et interprétations,

rédaction du rapport final de l'expérimentation,

construction du modèle appuyé sur les critères de passage, les programmes par objectifs et les instruments validés ainsi que tout ce qui concerne le contexte physique, administratif, humain et éducatif.

4.5. Les instruments de mesure et d'évaluation

Tous les instruments sont en fabrication et seront prêts pour les passations signalées plus haut.

Voici les types d'instruments qui seront utilisés :

GRILLE d'analyse des comportements verbaux dans l'INTERDISCIPLINARITE,

ECHELLE d'ATTITUDE à l'égard du fonctionnement interdisciplinaire,

TESTS pour les éléments majeurs des programmes par objectifs,

ECHELLE d'ATTITUDE à l'égard du fonctionnement interdisciplinaire en rapport avec le vécu quotidien auprès des enfants,

ECHELLE d'ATTITUDE à l'égard de l'efficacité du système interdisciplinaire par rapport à la relation intervenants-enfants,

4.6. Méthode d'analyse des données

Il s'agit des méthodes traditionnelles de validation des tests et des échelles d'attitude.

On espère qu'à la deuxième passation des tests et des grilles la validation sera suffisante pour qu'on puisse utiliser les résultats de la troisième passation.

4.7. Résultats obtenus au présent stade

Nous ne disposons d'aucun résultat numérique.

On peut considérer comme résultats :

l'étude exhaustive sur l'INTERDISCIPLINARITE (Annexe G)

la version expérimentale de la grille d'évaluation du fonctionnement interdisciplinaire,

la définition et la formulation des critères de passage à l'Ecole Marie-Immaculée,

la définition et la formulation des programmes par objectifs.

Remarque. - Les instruments de mesure et d'évaluation seront remis quand ils seront validés.

4.8. Interprétation et discussion des résultats

Nil

En juin, juillet et août 1980, seulement.

5. IMPACT SOCIAL

L'intérêt des intervenants dans les recherches commencées en 1977, a toujours été croissant et tous se sont portés volontaires pour la phase expérimentale.

Intervenants, administrateurs et chercheurs vont tout mettre en oeuvre pour faire profiter les parents et même le public des résultats de ces recherches.

Déjà plusieurs milieux universitaires, plusieurs organismes comme le CQEE ont été mis au courant des résultats des recherches DESCRIPTIVE, EVALUATIVE et PRE-EXPERIMENTALE.

Le MODELE TRANSFERABLE qui sera tiré de ces recherches longitudinales aura son utilité dans d'autres milieux, nous l'espérons.

6. COMMENTAIRES

Pour qui n'a pas suivi de près les recherches entreprises en 1977 sous l'égide de la Mission MEQ-MAS et qui vont se terminer en août 1980, par le rapport final, il n'est pas facile de localiser et de justifier les étapes franchies :

DESCRIPTION du contexte physique, administratif, humain, éducatif (1977)

EVALUATION des fonctions générales et spécifiques (1977-1978)

PREPARATION des EXPERIMENTATIONS (1978-1979)

EXPERIMENTATIONS pour la validation des instruments et la composition du MODELE TRANSFERABLE (1979-1980)

(Voir bibliographie)

7. IDENTIFICATION

7.1. Nom du responsable du projet

Madame Nicole RANGER-DUROCHER, coordonnatrice du Groupe de recherche.

Monsieur Jean-Claude BEAUMIER, coordonnateur de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges.

Monsieur Martin MALO, Directeur des Services Professionnels du Pavillon Dagenais.

7.2. Chercheur et rédacteur (Voir Annexe A3)

Antonio Le SIEUR, chercheur responsable de toutes les recherches depuis 1977 et rédacteur des rapports, des projets et des rapports d'étapes.

8. SIGNATURE

_____

SIGNATURE DU DIRECTEUR GÉNÉRAL

DATE ____/____/____/

Autres membres de l'équipe d'expérimentation ANNEXE A-1

RANGER-DUROCHER, Nicole, coordonnatrice du projet-pilote
B.A., B.Péd., B. Sp. (Enf. inadaptée), M.A. (Ortho)
Etudes spéciales de Master's Degree pour I.M.C. (Syracuse)
Scolarité de Ph.D. (Ortho) terminée et recherches en cours.
Vingt (20) ans d'expérience en déficience physique et mentale.
Membre de la Mission MAS-MEQ de 1974 à 1979.
Membre du Comité consultatif des handicapés physiques (MEQ)
Membre du Comité opérationnel (MEQ)
Membre du Comité consultatif du Service d'Adaptation (MEQ)
Membre du Comité sur les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire (MAS-MEQ)
Membre de plusieurs organismes comme CQEE, comités du MAS et du MEQ, Femmes diplômées de l'Université de Montréal...
Auteur de plusieurs études sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
Téléphones : CECM, 525-6311 (333) MEQ, 873-3788

CHOMIENNE, Martine, attachée de recherche, 1/8 jour/semaine
B.A., M.A. (Ed), Etudes doctorales en cours
Chargée d'enseignement à demi-temps
Section Technologie éducationnelle
Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal
Téléphone : 343-6646

Autres membres de l'équipe d'expérimentation ANNEXE A-2

RACINE, Serge, chercheur adjoint, 1/4 jour/semaine

B.A., M.A. (Ed.), Ph.D. (Ed)

Professeur adjoint à plein temps

Section technologie éducationnelle

Faculté des Sciences de l'Education

Université de Montréal depuis 1976

Spécialiste en mesure et évaluation en éducation

Membre du Conseil de la Faculté

Docimologue à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Docimologue au Ministère de l'Education

Docimologue et chercheur à l'Université Concordia

Consultant pour plusieurs organismes de recherche

Auteur de plusieurs rapports et travaux de recherche

Auteur de plusieurs tests dans différents domaines

Auteur de plusieurs articles scientifiques en Education

Membre du Groupe de recherche de la Mission MEQ-MAS
en 1978 et 1979.

Téléphone : 343-7987

C.P. 6203, Faculté des Sciences de l'Education

AUTRES MEMBRES DE L'ÉQUIPE D'EXPÉRIMENTATION ANNEXE A-3

LE SIEUR, ANTONIO, CHERCHEUR RESPONSABLE, 1/2 JOUR/SEMAINE

B.A., B.PÉD., M.A. (ED), PH.D. (ED)

PROFESSEUR TITULAIRE

SECTION MESURE ET EVALUATION

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'EDUCATION

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL DEPUIS 1962

UNIVERSITÉ D'OTTAWA DE 1956 A 1962

DIRECTEUR DE PLUSIEURS RECHERCHES DE M.A. ET PH.D.

CHERCHEUR POUR L'UNESCO, AUSTRALIE, NOUVELLE-ZÉLANDE, ETC...

CHERCHEUR POUR L'AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL DE 1971 A 1973 POUR LA FONDATION DE L'ECOLE POLYTECHNIQUE DE THIÈS AU SÉNÉGAL

CHERCHEUR POUR FRANCE-QUÉBEC, SUCO, CEQ, LA MISSION MEQ-MAS

PRÉSIDENT DE L'ASSOCIATION CANADIENNE DES CHERCHEURS EN EDUCATION DE 1967 A 1971

DÉTENTEUR DU TROPHÉE ACE/WHITWORTH POUR APPORT LE PLUS REMARQUABLE EN RECHERCHE EN ÉDUCATION AU CANADA EN 1979

AUTEUR D'UNE TRENTAINE DE RAPPORTS ET DE TRAVAUX DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DONT DOUZE POUR LA MISSION MEQ-MAS

AUTEUR DE NOMBREUX ARTICLES SCIENTIFIQUES EN ÉDUCATION

CHERCHEUR RESPONSABLE DU GROUPE DE RECHERCHE DE LA MISSION MEQ-MAS DE 1977 A 1979

TÉLÉPHONE : 343-7264 OU 343-6639

C.P. 6203, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'EDUCATION

2. La clientèle — Pavillon Dagenais — Phase A

Ident.	Sexe	Age chr.	Age ment.	Caractéristiques	Habitation	Parents	Evaluation[a] C.	A.	M.	S.
1.	M	9 ans	22.4 mois	Mongolisme	Pavillon Dagenais	Mariés	1	1	3	2
2.	M	6 ans	22.0 mois	Mongolisme	Cap-de-la-Madeleine	Mariés	2	3	3	3
3.	M	10 ans	25.0 mois	Atrophie cérébrale	Cap-de-la-Madeleine	Mariés	1	2	2	2
4.	F	7 ans	24.0 mois	Mongolisme	Pavillon Dagenais	Mariés	1	2	2	2
5.	F	6 ans	20.0 mois	Mongolisme	Pavillon Dagenais	Mariés	2	2	2	2

C (Cognitif), A (Affectif), M (Moteur), S (Social)

1 : FAIBLE, 2 : MOYEN, 3 : FORT

Clientèle de 3 garçons et de 2 filles

ANNEXE B

ANNEXE C1

1. Les intervenants — Pavillon Dagenais — Phase A

	1.1. Nom	1.2. Sexe	Statut	1.3. Age
1. (0)	MALO, Martin	M	Educateur de groupe	38---
2. (1)	BRANCHAUD, Jean	M	Spécialiste en génagogie	30-33
3. (2)	MARCHAND, Lorraine	F	Techn. d'éduc. spécialisée	26-29
4. (3)	ROY, Maurice	M	Psycho-éducateur (3e)	30-33

La première colonne de chiffres indique le nombre de statuts différents.

La deuxième colonne de chiffres () indique le nombre d'intervenants directs.

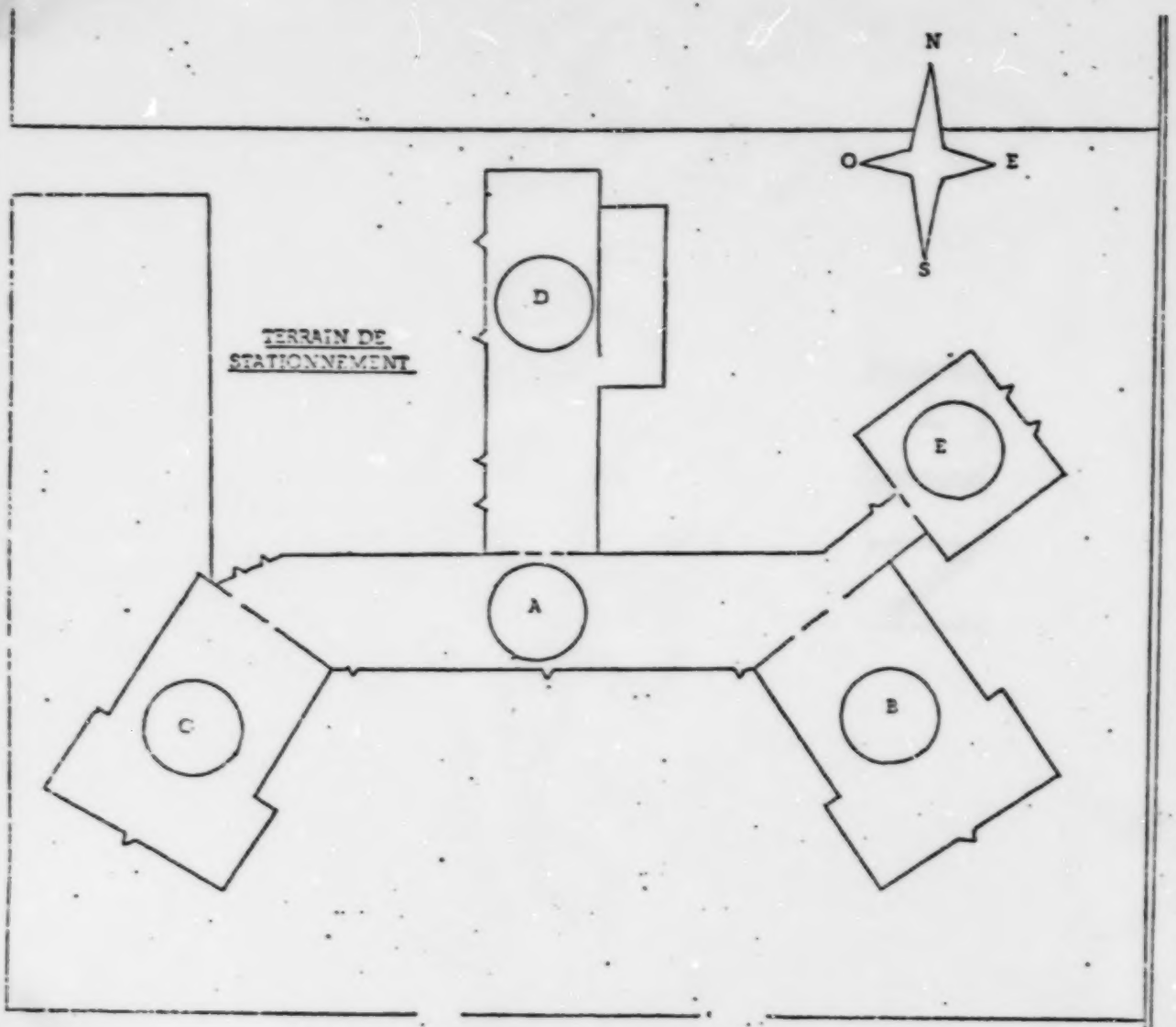
N'intervient pas directement : M. Martin Malo.

Interviennent directement, les autres intervenants.

3.1. Nom	3.3. Rôles (Fonctions générales)
3.2. Statut professionnel	3.4. Tâches (Fonctions spécifiques)

3.1.	MALO, Martin	3.3. Planification, administration, analyse des besoins, publicité, perfec., évaluation
3.2.	Dir. Serv. Prof.	3.4. Planification, administration, évaluation
3.1.	BRANCHAUD, Jean	3.3. Analyse des besoins, application des programmes, soins à la clientèle, évaluation
3.2.	Resp. Centre Jour	3.4. Identifier les besoins de la clientèle. Etablir le budget du service. Constituer le dossier des clients. Inscrire la clientèle. Préparer les horaires de travail et de congé. Evaluer le personnel. Déterminer les besoins en personnel. Déterminer les objectifs généraux du service. Inventorier et répartir le matériel.
3.1.	MARCHAND, Lorraine	3.3. Analyse des besoins, application des programmes de rééducation, évaluation
3.2.	Educateur	3.4. Dresser la liste des besoins par priorité. Formuler les objectifs des programmes. Déterminer le niveau d'apprentissage individuel. Identifier les objectifs d'apprentissage individuel. Choisir le matériel didactique. Adopter les théories d'apprentissage appropriées. Evaluer les élèves.
3.1.	ROY, Maurice	3.3. Amener l'enfant au langage et à la parole fonctionnels.
3.2.	Educateur	3.4. Préparer les programmes individuels et les appliquer. Préparer un programme pour la famille de l'enfant. Contrôler l'application du programme et évaluer l'enfant. Rencontrer les autres intervenants impliqués auprès de l'enfant

ANNEXE C2



BLOC -A/1 -

Partie centrale, premier plancher: comptabilité, classes, cafétéria, magasin, salon du personnel.

BLOC - A/2 -

Partie centrale, deuxième plancher: bureaux de directions, secrétariat, infirmerie, bureaux des professionnels, centres de jour.

BLOC -AD/3 -

Partie centrale, troisième plancher: chambres individuelles et petites résidences.

BLOC- B - (est)

Les deux (2) Résidences du premier plancher et les deux (2) Résidences du deuxième plancher.

BLOC - C - (ouest)

Les deux (2) Résidences du premier plancher et les deux (2) Résidences du deuxième plancher.

BLOC - D/1 -

Services physiques, premier plancher: cuisine, buanderie, chaufferie, maintenance.

BLOC - D/2 -

Résidence et ateliers de travail.

BLOC - E -

La piscine et le gymnase.

ANNEXE D

ANNEXE E

CORPORATION "LES DEUX RIVES"

CALENDRIER D'ACTIVITES 1978-1979

SERVICES EDUCATIFS

PAVILLON DAGENAIS

ECOLE ST-EUGENE

1978 AOUT

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

1978 SEPTEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

1978 OCTOBRE

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

1978 NOVEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
[illegible]	20	21	22	23	24	25
[illegible]	27	28	29	30		

73

1978 DECEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

1979 JANVIER

D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1979 FEVRIER

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

1979 MARS

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

1979 AVRIL

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

1979 MAI

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

1979 JUIN

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

1979 JUILLET

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

HORAIRE:

Lundi au vendredi: 9:00 à 11:30 heures
1:30 à 3:00 heures

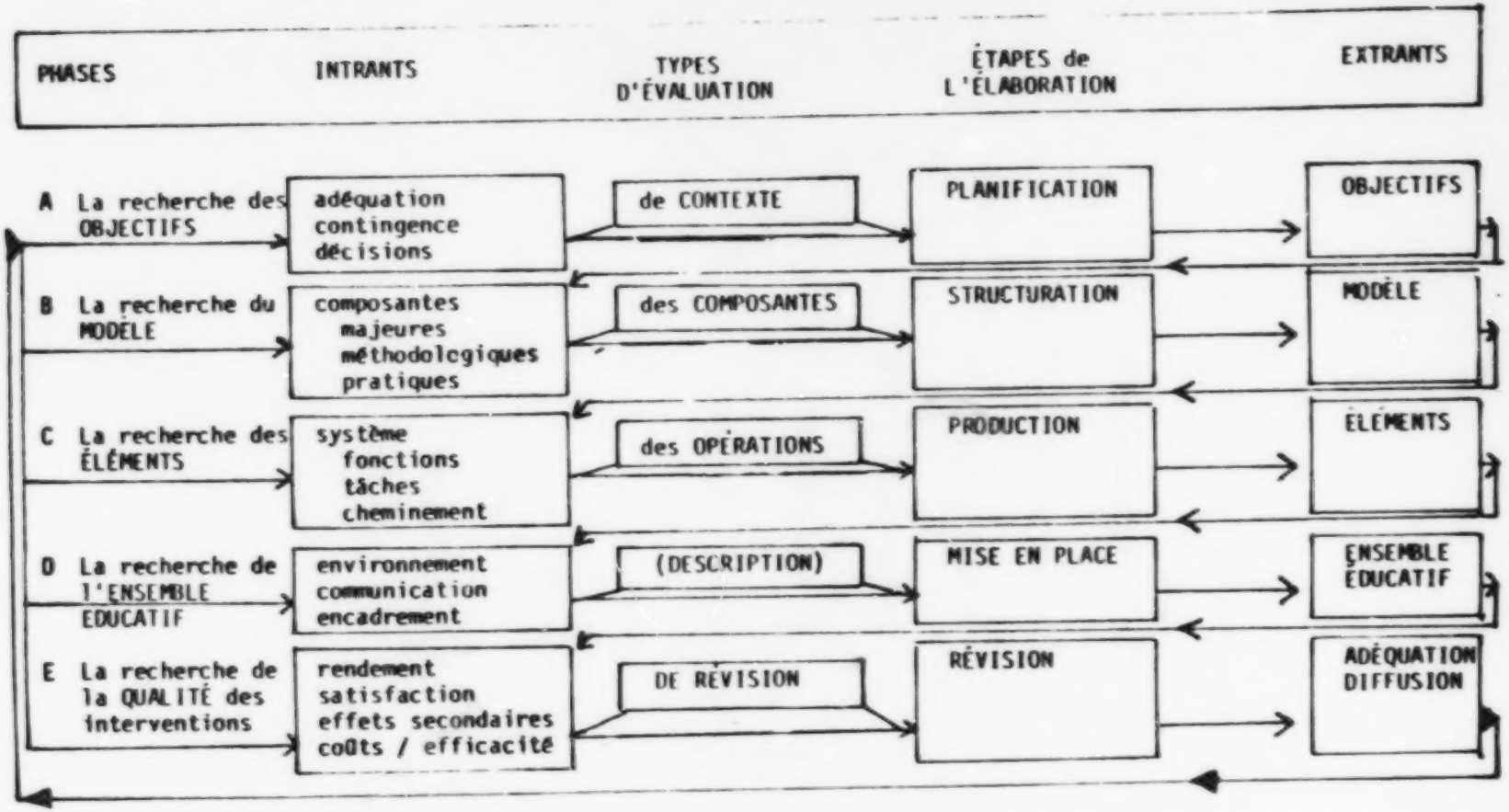
Sauf le mercredi: 9:00 à 11:30 heures

Congé clientèle et éducateur

Congé pour la clientèle

3441, RUE NOTRE-DAME / CAP-DE-LA-MADELEINE, QUÉ / G8T 7W6 / TÉL.: (819) 378 5111

LE PROCESSUS D'INNOVATION EXPÉRIMENTAL[a]



a. Processus réalisé par Réal LAROSE (1975) et adapté par Antonio Le SIEUR et Serge RACINE (1978)

ANNEXE G

DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

UNIDISCIPLINARITÉ

PLURIDISCIPLINARITÉ

MULTIDISCIPLINARITÉ

INTERDISCIPLINARITÉ

TRANSDISCIPLINARITÉ

VERSION PRELIMINAIRE

PAR

MARTINE CHOMIENNE, M.A.

ANTONIO LE SIEUR, PH.D.

DÉCEMBRE 1979

Dans les écoles primaires, en général, le maître doit dispenser un enseignement dans toutes les disciplines du programme. On a toujours cru qu'à l'école primaire il était préférable de maintenir l'unité de l'enseignement, de la formation, de la discipline et de l'intérêt de l'enfant, etc... par l'unité des interventions émanant d'un même maître, facilitant ainsi l'adaptation de l'enfant dont l'autonomie n'est pas encore assez structurée.

Dans les écoles secondaires, au contraire, ainsi que dans les collèges et les universités, l'élève ou l'étudiant sont soumis à un régime d'enseignement où les diverses disciplines sont confiées à des maîtres spécialisés. Même si à l'intérieur de ces établissements d'enseignement on est aux prises avec des problèmes d'apprentissage, d'enseignement et de comportement qui tirent leur origine du manque de coordination entre les diverses disciplines et les dispensateurs de ces enseignements, on a trouvé peu de solutions-miracles pouvant assurer une meilleure intégration des connaissances dans l'esprit des apprenants ou des s'éduquants.

Cependant, des efforts considérables ont été déployés pour l'amélioration des systèmes d'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les enfants déficients moyens et profonds, par exemple, requièrent une bonne coordination du cognitif, de l'affectif, du moteur et du social. Il en est un peu de même pour les enfants handicapés physiques qui, la plupart du temps, souffrent d'autres handicaps qui réclament l'intervention de physiothérapeutes, d'ergothérapeutes et d'orthésistes en plus de maîtres et d'éducateurs. De même pour les socio-affectifs graves.

A l'instar des sciences médicales, physiques et naturelles, les sciences de l'éducation se préoccupent non seulement de la coordination des diverses disciplines, mais aussi de la coordination de l'action des intervenants auprès des bénéficiaires. La présente étude documentaire se situe dans ce contexte. Elle a pour but de trouver les concepts, les définitions, les objectifs, les modes de fonctionnement, les réalisations qui peuvent illustrer les formes de l'UNI, de la PLURI, de la MULTI, de l'INTER et de la TRANSdisciplinarité.

On est à la recherche d'un moyen de reconstituer ce que la superspécialisation a produit, c'est-à-dire l'effritement des sciences en une multitude de sous-sciences spécifiques, apportant ainsi une juxtaposition préjudiciable surtout pour l'enfant en apprentissage dans les domaines cognitif, affectif, moteur et social. On est également préoccupé des réponses pertinentes aux trois questions suivantes :

1. comment assurer une meilleure compréhention des phénomènes scientifiques sans la coordination des études impliquant diverses disciplines ?
2. comment assurer de meilleurs apprentissages sans la coordination de l'intervention de personnes de disciplines différentes ?
3. comment coordonner les études et les interventions pour que les réalisations scientifiques et éducatives soient améliorées pour le bénéfice des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ?

Pour ne pas errer dans les sentiers de l'intuition, de la fantaisie et de l'improvisation, cette étude documentaire va rechercher ce qui a déjà été fait dans ce domaine pour que les huit étapes suivantes puissent être entreprises à partir des expériences et des réalisations disponibles dans les articles, les ouvrages et les rapports de recherche, en vue de l'éducation OPTIMALE et INTEGREE de certains groupes d'enfants :

1. constituer un SYSTEME de DISCIPLINES INTERDEPENDANTES ;
2. PREEXPERIMENTER ce système ;
3. FABRIQUER des INSTRUMENTS d'EVALUATION de ce système ;
4. ANALYSER et INTERPRETER les résultats ;
5. METTRE EN PLACE un SYSTEME EXPERIMENTAL adapté aux besoins spécifiques d'un milieu donné ;
6. EVALUER d'une façon CONTINUE le système mis en expérimentation ;
7. INFORMATISER, ANALYSER et INTERPRETER les résultats ;
8. CONSTITUER un MODELE THEORIQUE transférable.

Il va sans dire que les sources documentaires dont l'analyse va suivre ne répondront pas à toutes les préoccupations qui viennent d'être signalées. Cependant, nous savons qu'elles vont nous permettre de trouver des concepts, des définitions, des objectifs, des modes de fonctionnement et des réalisations d'une grande utilité.

L'analyse d'une quarantaine d'articles et de rapports de recherche révèle que les scientifiques se sont préoccupés des rapports qui devraient vraisemblablement exister entre certaines disciplines ou champs d'action. C'est un souci qui semble coïncider avec le mouvement de retour

à une vision globale et intégrée de la science et de l'activité humaine.[1] En dépit de ces préoccupations, la disciplinarité sous toutes ses formes demeure un domaine imprécis et discutable. Chaque auteur invente sa propre définition, aucun fait école. Cependant, certains différencient nettement l'INTERdisciplinarité de la MULTIdisciplinarité ou de la PLURI-disciplinarité. La plupart des autres auteurs emploient le terme INTER-disciplinarité et semblent confondre les approches PLURIdisciplinaires et MULTIdisciplinaires.

La MULTIdisciplinarité repose sur la constatation ou évidence non vérifiée empiriquement que pour résoudre un problème complexe il faut conjuguer l'information venant de plusieurs disciplines. La présente recherche documentaire ne comprend aucune recherche systématique sur l'INTERdisciplinarité et la MULTIdisciplinarité. Aucun auteur ne mentionne l'efficacité de l'IINTERdisciplinarité ou de la MULTIdisciplinarité. Il ne semble pas y avoir jamais eu d'évaluation du fonctionnent d'équipes INTERdisciplinaires ou MULTIdisciplinaires. A priori, ce sont des domaines sous-conceptualisés et sous-contrôlés scientifiquement bien qu'on les utilise fréquemment.

A cause de toutes ces imprécisions et incompréhensions, ce rapport pourra sembler inconsistant, incohérent même. Ces lacunes nous ont pourtant motivés à entreprendre une recherche expérimentale dans le but de les combler dans toute la mesure du possible et dans une optique éducationnelle.

---

1. Joël De ROSNAY, Le Macroscope, vers une vision globale, Paris, Editions du Seuil, 1975, 195p.

Cette étude tente de clarifier les notions d'INTERdisciplinarité et de MULTIdisciplinarité et d'établir les différences qui les spécifient, particulièrement dans le domaine médical en précisant les avantages et les inconvénients qu'on y a trouvés et les modes de fonctionnement qui les ont caractérisés aux Etats-Unis d'Amérique, enfin, en faisant ressortir la composition et le fonctionnement d'une équipe MULTIdisciplinaire, forme de disciplinarité qui semble prévaloir.

1. L'INTERdisciplinarité

Cette forme de DISCIplinarité est appliquée surtout dans les domaines de l'enseignement et de la recherche en sciences sociales. Elle est née, semble-t-il, du mouvement généralisé d'organisation, de fonctionnement et d'évaluation systémiques dont on parle très souvent sous les expressions analyse systémique, évaluation institutionnelle, évaluation coopérative, etc... et qui tient toujours compte des rôles et des tâches interreliés des intervenants de diverses disciplines.

Rien de nouveau dans ce mouvement. L'expérience de Galilée (1564-1642) a consisté dans la jumellation de deux disciplines distinctes, la physique et la mathématique. L'INTERdisciplinarité est un terme générique qui regroupe MULTIdisciplinarité, PLURIdisciplinarité et TRANSdisciplinarité et, quelquefois, on y trouve même CROSSdisciplinarité, terme peu employé.

Pour quelques spécialistes c'est un concept bien distinct. L'INTERdisciplinarité se caractérise par les INTERACTIONS, les ECHANGES et la CREATION de DISCIPLINES NOUVELLES, qui s'applique dans le cas de la résolution de problèmes complexes qui nécessitent la concertation et

la participation de spécialistes de plusieurs disciplines différentes.

Les auteurs qui se sont le plus souciés de l'INTERdisciplinarité jusqu'à aujourd'hui sont surtout des épistémologistes puisqu'il s'agit de relier des disciplines entre elles. Mais la plupart des définitions sont ou vagues, ou confuses ou incomplètes. Il arrive même souvent que ces auteurs utilisent des termes différents pour désigner le même concept.

Ainsi, Carter GOOD définit l'approche INTERdisciplinaire :

> ... a method of study which experts, or the best research workers from many different fields of learning, are brought together in the examination of a particular problem that is relevant to all their approaches ;...[2]

Il s'agit donc de l'étude d'un problème particulier par des experts de disciplines différentes, problèmes dont la solution ne pouvait être trouvée sans leur collaboration spécifique. Good cite l'exemple d'une équipe de spécialistes médicaux et paramédicaux qui cherchaient en commun à résoudre le problème relié au développement d'un enfant.

Cette initiative de regroupement de spécialistes pour résoudre un problème est généralement appelée MULTIdisciplinarité. Chaque participant demeure spécialiste de sa propre discipline et par des échanges spécifiques précises assure le rôle de cette discipline dans la solution du problème soumis.

---

2. AAHE/ERIC, Higher Education Research Report, no 3, 1978, p. 6 (Cité dans Interdisciplinarity : the Mutable Paradigm)

Par contre, Bertrand définit la MULTIdisciplinarité en marquant davantage l'autonomie de la discipline du spécialiste : "La MULTIdisciplinarité c'est l'utilisation parallèle de plusieurs disciplines sans établir de rapport entre elles..."[3]

Le terme parallè montre bien qu'il n'y a aucune interaction entre les disciplines ; elles demeurent juxtaposées les unes par rapport aux autres.

A son tour The Southern Regional Education Board définit la MULTIdisciplinarité comme suit :

> ... as occuring when the solution to a problem makes it necessary to obtain information from two or more sectors of knowledge, but without the disciplines drawn on being changed or enriched.[4]

Ici encore on retrouve l'idée de parallélisme dans l'utilisation de l'information à partir de disciplines différentes.

L'interaction entre les disciplines survient quand il s'agit d'INTERdisciplinarité. La définition de l'INTERdisciplinarité par Piaget est la suivante :

> Niveau où la collaboration entre disciplines diverses ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduit à des interactions proprement dites, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges.[5]

---

3. Yves BERTRAND, L'INTERdisciplinarité, in Pédagogiques, vol. 1, no 4, décembre 1973, pp. 3-5

4. The Southern Regional Education Board, AAHE/ERIC, Higher Education Research Report, no 3, 1978, p. 10, cité dans INTERdisciplinary : the Mutable Paradigm

5. Yves BERTRAND, op. cit.,

Dans l'INTERdisciplinarité il y a donc coopération et interaction entre les disciplines impliquées ce qui, par voie de conséquence amène transformation et enrichissement de la perception des participants à l'égard de la discipline des autres participants.

Après de nombreuses expériences et par souci de cohésion entre les disciplines, il peut arriver parfois que des disciplines hybrides nouvelles apparaissent. Ainsi, la biochimie est le résultat d'une recherche INTERdisciplinaire. Elle est née des recoupements qui existaient entre la biologie et la chimie. On se demande si l'EDUCATION n'est pas en train de devenir ce genre de science puisqu'elle ne peut se passer de la psychologie et de la sociologie en particulier.

Ceci nous amène à définir un troisième terme relié à l'INTERdisciplinarité, la TRANSdisciplinarité. Pour plusieurs auteurs la TRANSdisciplinarité est définie comme suit :

> Nous désignons ainsi le cas important où les interactions entre deux ou plusieurs disciplines aboutissent à la création d'un corps de lois nouvelles composant l'ossature d'une discipline originale non réductible à la réunion formelle de celles qui l'ont engendrée.[6]

C'est la TRANSdisciplinarité qui a donné naissance à la théorie des jeux et simulations, à la cybernétique en particulier

Enfin, la PLURIdisciplinarité est l'utilisation combinée de plusieurs disciplines plus ou moins reliées dans le but de renforcer

---

6. Yves BERTRAND, op. cit.

les relations entre les disciplines. Le Centre for Educational Research and Innovation[7] donne l'exemple suivant : Latin-Français-Grec sont les disciplines pouvant être utilisées en PLURIdisciplinarité.

La CROSSdisciplinarité est un terme beaucoup moins utilisé. Il réfère à la vision d'une discipline du point de vue d'une autre discipline. Elle établit un rapport de convenance ou de non-convenance et cherche à rendre limpides les frontières de chacune d'elles.

De tous ces termes nous ne retiendrons que ceux de MULTIdisciplinarité et d'INTERdisciplinarité parce que ce sont ceux qui sont le mieux identifiés et qui répondent le mieux à nos préoccupations de recherche.

Ce qui est original dans l'INTERdisciplinarité par rapport à la MULTIdisciplinarité, c'est la création de quelque chose de non expérimenté qui emprunte à chaque discipline mais qui devient une entité en soi, distincte de la somme des disciplines dont elle est issue. On est porté à croire qu'en éducation c'est l'INTERdisciplinarité qu'il faut préconiser surtout pour les enfants et les adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

7. The Southern Regional Education Board, op. cit.

2. Les CHAMPS d'APPLICATION de l'INTERdisciplinarité

L'INTERdisciplinarité s'applique uniquement aux domaines de l'enseignement et de la recherche. Dans ces mêmes domaines, les exemples d'application de l'INTERdisciplinarité ne permettent pas de tirer un cadre de référence théorique et pratique d'implantation d'un programme interdisciplinaire. L'AAHE[9] note que dans la pratique de l'INTERdisciplinarité, il n'y a aucune méthode d'enseignement définie ; le type d'étudiants participant à des activités interdisciplinaires varie grandement ; chaque établissement construit lui-même son propre modèle d'INTERdisciplinarité.

Dans le domaine qui nous préoccupe, à savoir le domaine des handicapés physiques, mentaux et psycho-sociaux, la MULTIdisciplinarité plutôt que l'INTERdisciplinarité a une place de choix, parce qu'elle consiste à conjuguer les connaissances de plusieurs disciplines au niveau de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de l'évaluation.

Le regroupement de plusieurs disciplines dans une concertation bien orchestrée contribue :

1. à l'établissement du diagnostic ;
2. à l'élaboration théorique et pratique d'un traitement ;
3. à l'évaluation de l'ensemble mis à l'épreuve.

---

9. AAHE/ERIC, op. cit., vol. 9, p. 1978

Selon SHOTICK et RHODEN[10] le traitement des handicapés demande l'interaction de techniques et de méthodes empruntées à plusieurs disciplines. L'objectif de cette approche est de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant handicapé. En effet, selon FITZSIMONS[11] l'équipe de travail MULTI ou INTERdisciplinaire poursuit un but commun : planifier, organiser, réaliser et évaluer le traitement de l'enfant ce qui, il va sans dire, nécessite un engagement, un enseignement ou une intervention MULTIdisciplinaire.

L'équipe de travail doit rechercher à établir les frontières d'action des diverses disciplines, délimiter les champs et repérer les recoupements[12]. Par exemple, un physiothérapeute reçoit pendant sa formation des cours de psychologie reliés à des handicaps définis pour lui permettre de mieux comprendre le traitement global du handicap. Cependant, ce physiothérapeute ne doit pas se prendre pour un psychologue, ce serait usurper de ses capacités et prendre des risques injustifiables.

---

10. Andrew L. SHOTICK et Jane O. RHODEN, A Unitary Approach : Programming for the Mentally Retarded, in Mental Retardation, vol 11, no 1, février 1973, p. 35

11. Ruth M. FITZSIMONS, Fostering Productive Interdisciplinary Staff Conference, in Academic Therapy, vol. 12, no 3, avril 1977, p. 282

12. R. J. ANDREWS et Jeanette C. ANDREWS, Early Education for Mentally Retarded Children, in Australian Journal of Mental Retardation, vol. 3, no 1, mars 1974, p. 3

Selon THOMAS[13], l'accent doit être mis sur l'environnement du handicapé et sur ses relations avec cet environnement. A ce point de vue la coordination des disciplines est difficile et vulnérable. Elle requiert des spécialistes comme l'enseignant, l'éducateur, le psychologue, etc... et des services comme le service médical, le service social, le service du transport, etc...Enfin, il faut dans cette approche basée sur l'environnement faire grand cas des parents ou des tuteurs, responsables en tout premier lieu de l'amélioration de l'état du handicapé.

L'équipe MULTI ou INTERdisciplinaire joue alors un rôle important. Les personnes qui la composent doivent savoir harmoniser leurs techniques, leurs méthodes et leurs comportements. En dépit de leurs efforts, leur interaction au sein de l'équipe et dans la vie quotidienne avec les handicapés ne s'effectue pas sans difficultés et sans problèmes. Il arrive même que les résultats se font souvent attendre.

Plusieurs auteurs comme SHOTICK, ANDREWS, FITZSIMONS et WEEDER[14] ont essayé d'identifier les causes de problèmes, voire d'échecs, de l'approche INTERdisciplinaire ou MULTIdisciplinaire. Ces défauts, disent-ils, ne sont pas inhérents à l'approche elle-même, mais essentiellement aux personnes qui composent l'équipe.

---

13. Ellidee D. THOMAS, Clinical Evaluation and Coordination of Services : An Ecological Model, in Exceptional Children, vol. 14, no 1, septembre 1977, p. 16

14. Nancy WEEDER, A Stress Strength Model for Nurse Social Worker Collaboration, in Mental Retardation, vol. 12, no 2, avril 1974

Cependant, ces difficultés et ces problèmes ne sont pas sans solutions. Une expérimentation sérieuse avec une équipe éveillée, motivée et rompue à la dynamique de groupe, sera de nature, il faut l'espérer, non seulement à garantir l'efficacité du travail en INTER-disciplinarité mais aussi l'harmonisation des disciplines et des personnes. Quelques solutions sont signalées un peu plus loin dans ce rapport lorsqu'il est question du fonctionnement de l'équipe INTER-disciplinaire.

Pour s'éveiller aux causes de problèmes et difficultés, voici ce que les auteurs sus-mentionnés ont signalé :

1. manque d'un BUT COMMUN. L'équipe perd de vue son objectif qui doit être, non pas un combat d'écoles ou d'idéologies, mais un souci constant d'une bonne planification, d'un bon traitement et d'une bonne évaluation ;

2. manque de DEFINITION des champs disciplinaires et des champs d'action de chaque équipier ;

3. manque de STRUCTURES dans les moyens de communication et de dissémination de l'information. L'information circule mal, est mal acheminée, arrive en retard et souvent est mal interprétée ;

4. manque d'OUVERTURE d'ESPRIT, de COMPREHENSION RECIPROQUE, d'ESPRIT de COOPERATION et d'ENGAGEMENT sans réticence.

En dépit de toutes ces difficultés et appréhensions, il reste qu'on n'a pas le droit de démissionner. L'INTERdisciplinarité est une nécessité dans le cas des handicapés mentaux, physiques et psycho-sociaux.

FITZSIMONS, en 1977, exprimait en des termes éloquents les conséquences d'attitudes négatives des membres d'une équipe INTERdisciplinaire :

> One must realize that knowledge and expertise without an accepting understanding attitude toward the members on a staff conference team can result in pallid (pâle, terne) or even acrimonious (acrimonieux) group interaction.[15]

Plusieurs auteurs reviennent souvent sur les tensions et les frustrations qui se développent à l'intérieur des équipes INTERdisciplinaires pour les regrouper sous la rubrique RIGIDITE des participants. Même si une certaine tension se développe inévitablement, comme un phénomène normal du travail de groupe, petit à petit elle s'estompe pour faire place à une collaboration harmonieuse et sereine. Il faut espérer que l'expérimentation qui va être entreprise va confirmer cet heureux dénouement et que les enfants placés au centre de nos préoccupations en seront comblés et les intervenants, gratifiés.

Les mêmes auteurs croient que la plupart des problèmes que l'on identifie dans le travail interdisciplinaire sont dus à des défauts d'administration : planification, organisation, communication, évaluation. Déterminer les rôles et les tâches, faire circuler l'information, laisser le temps de se préparer aux rencontres, fixer les rencontres pour que tous soient disponibles et bien disposés, etc..garantissent le succès.

---

15. Ruth M. FITZSIMONS, op. cit.

Cette description un peu sombre du travail INTERdisciplinaire ne devrait pas cependant nous laisser croire que son efficacité est utopique. Certains auteurs, peu nombreux malheureusement, se sont attardés à décrire explicitement les avantages de ce type de travail. Garner est un de ceux qui en ont signalé[16] :

1. meilleure utilisation des talents et des compétences mis au service des handicapés ;

2. meilleure utilisation de l'équipement, des ressources et des services ;

3. meilleure programmation du traitement des handicapés ;

4. meilleure coordination dans le traitement.

Le physiothérapeute et l'éducateur ou l'enseignant peuvent facilement s'entendre sur la tenue que l'enfant doit avoir dans certaines circonstances. L'éducateur et l'enseignant peuvent également combiner leur action pour que les apprentissages d'ordre affectif et social puissent s'effectuer sûrement et efficacement.

Après avoir considéré les fondements de l'approche INTERdisciplinaire et MULTIdisciplinaire, en avoir donné les inconvénients et les avantages, il nous a semblé opportun de citer quelques exemples de fonctionnement de ce type de dynamique de groupe.

---

16. Arthur GARNER, Interdisciplinary Team Teaching - Is your Middle School Ready ? in NASSP Bulletin, vol. 60, no 403, novembre 1976, p. 98

3. EXEMPLES de FONCTIONNEMENT INTER ou MULTIdisciplinaire

Les exemples suivants sont tous tirés de documents en provenance des Etats-Unis d'Amérique. Dans ce pays, un règlement fédéral exige une équipe MULTIdisciplinaire pour la planification et l'évaluation du traitement des enfants handicapés. (Annexe A)

Dans l'état du Connecticut cette équipe a pour but de déterminer l'éligibilité de l'enfant à un programme d'enseignement spécialisé et d'établir ses besoins spécifiques. Elle est appelée équipe de planification et de placement (Planning and Placement Team). Elle est composée :

d'un coordonnateur
d'un spécialiste de l'évaluation
d'un médecin
d'un professeur d'éducation spécialisée
d'un conseiller
d'un orthophoniste
d'un travailleur social
d'un professeur régulier
des parents
de l'ENFANT.

Chaque membre de l'équipe a un rôle bien déterminé.

Le COORDONNATEUR est le grand responsable des activités de planification et de placement. Il a pour rôle des tâches administratives, comme la planification des rencontres ; de communication, comme la dissémination de l'information ; de contrôle sur les procédures, comme le contrôle du déroulement des procédures de testing.

Le SPECIALISTE DE L'EVALUATION administre les tests, en fait rapport par écrit au coordonnateur et en informe les parents.

Le MEDECIN administre les tests de diagnostic et en fait rapport par écrit au coordonnateur.

Le PROFESSEUR, le CONSEILLER, le TRAVAILLEUR SOCIAL et l'ORTHOPHONISTE administrent leurs tests respectifs et en font rapport par écrit au coordonnateur.

Les PARENTS participent aux rencontres INTERdisciplinaires.

L'ENFANT lui-même participe aux rencontres INTERdisciplinaires et y exprime les besoins qu'il ressent.

Le COORDONNATEUR rassemble l'information et convoque les membres de l'équipe. Il distribue à chacun les données recueillies. L'équipe décide de l'éligibilité de l'enfant à un programme adapté à ses besoins.

Si l'enfant est éligible, une équipe est formée dont le mandat est de développer un programme individuel. La composition de cette équipe varie mais doit toujours comprendre :

les PROFESSIONNELS qui seront responsables de l'implantation du programme ;

le COORDONNATEUR de l'enseignement dont le mandat est de superviser les travaux de l'équipe spéciale ;

les PARENTS ;

l'ENFANT.

Il est parfois recommandé d'adjoindre à l'équipe, des PROFESSIONNELS susceptibles d'apporter des services de support. Ainsi on peut adjoindre l'orthophoniste au professeur pour tout ce qui concerne la parole.

L'équipe qui a été formée du professeur et des spécialistes soumet le plan d'enseignement au coordonnateur, l'implante, procède aux évaluations appropriées et présente les résultats de ses opérations à l'équipe entière de planification et de placement pour une révision du plan et y apporter les modifications qui s'imposent.

La planification de l'enseignement est assurée par le professeur et les spécialistes à l'aide d'un plan-type qui lui sert de cadre de référence. Ce plan-type comprend cinq (5) sections :

1. l'identification de l'enfant ;
2. les besoins de l'enfant, établis par l'équipe de planification et de placement ;
3. les moyens appropriés pour répondre aux besoins de l'enfant ;
4. l'évaluation périodique des performances et des comportements de l'enfant ; (responsabilité du professeur)
5. la présentation des résultats à l'équipe de planification et de placement.(responsabilité du professeur)

Le plan d'enseignement, tel que déjà indiqué, est développé par une équipe mandatée par l'équipe de planification et de placement. C'est cette dernière équipe qui constitue et étudie les dossiers et qui prend toutes les décisions.

A cet exemple de fonctionnement d'équipe INTERdisciplinaire tiré du Connecticut ajoutons celui du

The Athens Unit of Georgia Retardation Center.

Ici le personnel est entraîné à travailler en MULTIdisciplinarité.

Tous les enfants sont référés au département d'Assistance sociale. Les assistants recueillent toutes les données pertinentes disponibles concernant l'histoire médicale de l'enfant, ses aptitudes scolaires, ses résultats aux tests, son histoire familiale, etc...

Ici comme au Connecticut il y a une équipe MULTIdisciplinaire responsable de l'ensemble des décisions à prendre au sujet d'un enfant handicapé.

Les assistants préparent un sommaire des renseignements recueillis et le distribuent aux responsables de programmes pour fin de révision. Ces responsables complètent, modifient ou transforment l'information reçue et la retournent aux assistants désignés. C'est alors que ceux-ci procèdent à des interviews de l'enfant pour assurer des évaluations pré-admission aux points de vue auditif, psychologique, médical, etc...

Tous les représentants des spécialités qui ont interviewé l'enfant préparent un rapport incluant une description de la situation et des recommandations. L'enfant est alors invité à une séance de l'équipe MULTIdisciplinaire où sera prise la décision de son éligibilité à un programme spécialisé. A cette séance, chaque participant exprime son point de vue non seulement sur ce qui regarde sa discipline mais aussi sur la performance de l'enfant dans tous les domaines : médical, social, émotif, cognitif, etc...

Sur la base de ces observations, et après décision d'admission, les membres déterminent les buts généraux du traitement à assurer.

La planification du programme à implanter s'effectue en trois (3) phases :

1. évaluation de l'enfant au Centre même

Un programme d'évaluation précis et complet est mis sur pied. Les résultats sont compilés avec référence aux domaines de développement suivants : intellectuel, éducatif, social, émotif, physique, langage et autonomie. Ceci pour établir le niveau actuel de fonctionnement de l'enfant.

Les spécialistes de tous ces domaines se concertent pour établir les besoins de l'enfant et définir les objectifs à atteindre.

2. expérimentation du programme en classe

En classe, l'enfant est soumis à diverses activités d'apprentissage comme l'éducation physique, la musicothérapie, la clinique psychologique, l'orthophonie, etc... Les responsables de l'administration de ces programmes se réunissent une ou deux fois par mois pour faire le point.

3. expérience de vie dans un milieu choisi

Cette expérience se poursuit pendant six ou huit semaines. Les spécialistes du Centre établissent le profil exhaustif de l'enfant avant de le placer dans une communauté choisie en fonction de ses besoins. Quand l'expérience est complétée dans le milieu de vie, l'équipe MULTIdisciplinaire revise le profil de départ, souligne les progrès ou les régressions et prépare un programme pour le futur développement de l'enfant.

Dans ce deuxième exemple, l'auteur insiste sur l'importance de la distribution de l'information à tous les membres de l'équipe à partir de l'information reçue de chaque membre. L'auteur insiste également sur l'évaluation de l'enfant à partir non seulement de ses observations pertinentes à sa propre discipline, mais aussi de ses observations sur les autres domaines du développement de l'enfant.

D'autres auteurs ont également préconisé l'évaluation de l'enfant dans une optique généraliste et spécialiste ; ZWEIG[17] est un de ceux-là. Pour assurer cette évaluation globale et générale, ZWEIG préconise la création d'une équipe complète formée de spécialistes de toutes les disciplines concernées et quatre mini-équipes (case team) chacune formée d'un seul spécialiste d'une spécialité donnée et de quelques autres spécialistes ne représentant pas nécessairement toutes les disciplines de l'équipe complète.

Chaque mini-équipe est dirigée par un COORDONNATEUR qui a pour fonction d'organiser, de coordonner et de préparer les rapports. Les membres de chaque mini-équipe se réunissent une fois par semaine pour présenter et étudier le fruit de leurs observations et leurs recommandations. Le COORDONNATEUR rédige les rapports et les présente à l'équipe complète.

---

17. Herbert ZWEIG, Interdisciplinary Team Functioning, A Case Team Approach to habilitation in a residential facility of the Mentally Retarded, Willowbrook Developmental Center, Statenisland, Janvier 1975

Ces quelques exemples illustrent assez bien le fonctionnement des équipes responsables de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de l'évaluation des programmes individuels confectionnés pour l'éducation des handicapés.

On y a constaté sans doute que la MULTIdisciplinarité et l'INTERdisciplinarité se confondent assez souvent et si on consulte la bibliographie qui accompagne cet exposé, on verra que la plupart du temps c'est de l'INTERdisciplinarité qu'il s'agit.

En glanant les éléments qui ont été exposés on est renseigné suffisamment sur la composition des équipes, sur leur rôle et le rôle de chacun de leurs membres, sur l'importance du rôle de coordonnateur, sur la responsabilité exclusive de l'équipe entière dans les décisions à prendre et sur la nécessité pour le représentant de chaque discipline de se rendre capable de prononcer un jugement global sur l'enfant soumis à son évaluation.

C'est à partir de ces expériences externes et de votre expérience dans votre propre milieu qu'il sera possible de constituer un modèle de fonctionnement INTERdisciplinaire adapté à la clientèle qui vous a été confiée.

LE TABLEAU DE LA PAGE 24 SCHÉMATISE LES FORMES DE DISCIPLINARITÉ

TABLEAU COMPARATIF DES COMPOSANTES MAJEURES DES DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

	PLANIFICATION concertée	ORGANISATION concertée	REALISATION concertée	EVALUATIONS concertées	ECHANGES d'INFORMATION	ECHANGES ET INTERACTION	AUTONOMIE conservée	CHOIX final
PLURI=	X	X	X	X	X		X	
MULTI=	X	X	X	X	X		X	
INTER=	X	X	X	X	X	X	X	X
TRANS=					X			

LE GROUPE DE RECHERCHE

1. LES FORMES PLURI ET MULTI SE CONCERTENT POUR LA PLANIFICATION, L'ORGANISATION, LA RÉALISATION ET LES ÉVALUATIONS. ELLES ONT DES ÉCHANGES D'INFORMATION ET CONSERVENT LEUR AUTONOMIE.
2. LA TRANSDISCIPLINARITÉ SE RÉDUIT À DES ÉCHANGES D'INFORMATION POUR ABOUTIR À UNE FUSION DE PLUSIEURS SCIENCES POUR EN ARRIVER À LA CRÉATION D'UNE SCIENCE AUTONOME.
3. L'INTERDISCIPLINARITE REQUIERT LA CONCERTATION SUR TOUTE LA LIGNE ET SE CARACTÉRISE PAR L'INTERACTION ENTRE LES DIVERSES DISCIPLINES TOUT EN CONSERVANT SON AUTONOMIE. C'EST LA CONCEPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE. (CF. : PAGES 8 ET 9 DE CETTE ÉTUDE)

BIBLIOGRAPHIE

AAHE/ERIC, Interdisciplinary : the mutable Paradigm, in Education Research Report, no 9, 1978, 72p. ED 167 043

ANDREWS, R. J., Multidisciplinary Models in Special Education, in Slow learning Child, vol. 22, no 1, mars 1975, pp. 45-47

ANDREWS, R. J., Jeanette, G. ANDREWS, Early Education for Mentally Retarded Children, in Australian Journal of Mental Retardation, vol. 3, no 1, mars 1974, pp. 1-5

BERTRAND, Yves, Analyse-l'interdisciplinarité, dans Pédagogiques, no 4, décembre 1976

BLANKENSHIP, Colleen, S., Illinois Interim Resource Manual for Individualized Education programme, Illinois State department of Education, Springfield, Division of Specialized educational Services, août 1977, 44p.

BOUCHARD, Jean-Marie, L'application d'un programme intégré d'Education corporelle auprès de déficients mentaux et son influence sur l'acquisition des habiletés motrices et préparatoires à l'apprentissage scolaire : perspective multidisciplinaire, thèse de Ph.D. non publiée, Sciences de l'Education, Université du Québec à Montréal, avril 1975, ii-302p.

BROWN, Lewis J., Jerald REECE, An interdisciplinary Model for Teacher Education, in Journal of Teacher Education, vol. 29, no 6, novembre-décembre 1978, pp. 51-52

CLEROUX, Jacques M., Robert DUFRESNE, L'approche multidisciplinaire dans Pédagogiques, vol. 4, no 2, avril 1979 pp. 12-16

COLLINS, Charles C., Karl O. DREXEL, General Education : the Los Medanos College Model, Pleasant Hill, Los Medanos College, California, 218p. ED 116 746

COUNELIS, James Steve, Evaluation and the social Science Interdisciplinary Course,

CRUICKSHAND, W. M., An Interdisciplinary Model for Manpower development for mentel Retardation, in J. Cohen (Ed.) The Challenge of Mental Retardation, in The Community, Ann Arbor, Michigan, The University of Michigan, 1970

CURRY, Joan F., An interdisciplinary approach to Clinical Assessment, in Journal of Reading, vol 21, no 7, avril 1978, pp. 631-633

BIBLIOGRAPHIE

DEDE, Christopher, Examining a Model for Teaching Scientific literacy through interdisciplinary courses focused on science, Related Social ISSUES, avril 1976, 25p. ED 123 123

DECKER, H.A., A System for planning and achieving comprehensive health care in Residential Institutions for the Mentally Retarded, Ann Arbor, Michigan, Department of Health Development, School of Public Health, University of Michigan, 1970

ESTER, Myrna L., A System interpretation of Multidisciplinary and Interdisciplinary Inquiry, in Curriculum Design, 1977, 23p. ED 134 561

FENTON, Kathleen L., and others, A Decision Model for Special Education programming Team, Connecticut State Department of Education, Hartford, 1977, 20p. ED 157 221

FETHE, Charles B., A philosophical Model for Interdisciplinary programs, in Liberal Education, vol. 59, no 34, décembre 1973, p. 490-497

FITZSIMONS, Ruth M., Fostering Productive Interdisciplinary Staff Conferences, in Academic Therapy, vol. 12, no 3, avril 1977, pp. 281-287

GARNER, Arthur, Interdisciplinary Team teaching, Is your middle school ready ? in NASSP Bulletin, vol. 60, no 403, novembre 1976, pp. 98-102

GOLDSTEIN, Herbart, Construction of a social learning curriculum, Yeshiva University, N.Y., Department of Special Education, 1969, 3p.

GUSDORF, George, Passé, Présent, Avenir de la recherche interdisciplinaire, dans Revue internationale des Sciences sociales, vol. xxix, no 4, 1977, pp. 627-648

HANNAFORD, Alonzo E., Judith SIMON et al..., Criteria for special class Placement of the Midly Retarded Interdisciplinary comparison, in Mental Retardation, vol. 13, no 4, août 1975, pp. 7-10

Interdisciplinary Science Education, Report of a Conference, National Science Teachers Association, Washington D.C., novembre 1970, 31p.

LEWIS, Jean, et al... Interdisciplinary Guide to career Exploration, Vale School District 15, Oregon, 1975, 138p. ED 138 800

LORY, Alice et al..., We must all teach writing, 1977, 16p. ED 145 475

MITCHELL, Marlys et Robbie LUBKER, Language and Academics for Retarded Children : An interprofessional Model, in Language, Speech, and Hearing Services in schools, vol. 6, no 3, juillet 1975, pp. 139-146

O'LEARY, Susan G., Marlene R. SCHNEIDER, Special Class Placement for conduct problem Children, in Exceptional Children, vol. 44, no 1, septembre 1977, pp. 24-30

ORVILLE, Johnson G., Interdisciplinary Workshop for Special Education and Vocational Education Teachers : Final Report, Ohio State University, Columbus, Center for Vocational and Technical Education, Spons Agency, Office of Education (DHEW), Wshington, D.C., février 1969, 21p.

PODHAJSKI, Blanche et al..., An Interprofesional Proble-Solving approach for specific learning Disabilities : clinical, Medical, Educational, août 1976, 42p. ED 135 126

RUDVALL, Gate, Interdisciplinary teaching in the human Sciences at the Senior Level of the 9-Year Comprehensive School in Sweden, Educational and Psychological Interactions, no 56, School of Education, Malmo (Sweden), Department of Educational and Psychological Research, avril 1976, 49p. ED 135 720

SHOTICK, Andrew L., Jane O. RHODEN, A Unitary Approach : Programming for the MR, in Mental Retardation, vol. 11, no 1, février 1973, pp. 35-38

SIDNEY, Bijov, Practical implications of an interactional Model of Child Development, in Exceptional Children, vol 44, no 1, septembre 1977, pp. 6-14

SINACOEUR, Mohamed Allal, Qu'est-ce gue l'interdisciplinarité ? in Revue des Sciences Sociales, vol. xxix, no 4, 1977, pp. 616-626

SINSON, Janice C., Downs's infants : An interdisciplinary approach involving Parents, in International Journal of Rehabilitation Research, vol.1, no 1, 1978, pp. 59-69

THOMAS, Ellidee D., Clinical Evaluation and coordination of Services : An ecological Model, in Exceptional Children, vol. 44, no 1, septembre 1977, pp. 16-22

TROUTMAN, Benjamin I., Joyce H. TRUMP et al... Interdisciplinary team teaching : Rationale Models and Reflection, in English Journal, vol. 65, no 7, octobre 1976, pp. 49-52

VLASAK, Frances Stetson, Martin J. KAUFMAN, Comprehensive Approach to pupil planning ; Stage III, Instructional Planning, Connecticut State Department of Education, Hartford, Bureau of Pupil Personnel and Special Education Services ED 157 221

WEEDER' Nancy W., A Stress-Strength Model for Nurse-Social Worker collaboration, in Mental Retardation, vol, 12, no 2, avril 1974, pp. 39-42

WEISENSTEIN, Greg, Vocational Education's contribution in the career development of Retarded individuals, in Education and Training of the Mentally retarded, vol 12, no 2, avril 1977, pp. 158-160

WONACOTT, Wayne A., The Model Kit as learning tool, in School Shop, vol. 38, no 2, novembre 1978, pp. 19-21

Developmental Evaluation Services for Children : Replication manual, Montgomery County department of Health, Rockville, décembre 1978, 86p.

ZWEIG, Herbert M., Interdisciplinary Team functioning : A case team approach to habilitation in a Residential facility of the Mentally Retarded, Willowbrook Developmental Center, Staten Island, janvier 1975, 38p.

ANNEXE A

DEVELOPING IEP POLICIES AND PROCEDURES

One of the responsibilities of the SEA as stated in the proposed Federal Rules (Section 121a.221), is to require local education agencies to write IEP policies and procedures. Specifically, these policies and procedures must state the manner in which IEP's are developed, implemented, reviewed, maintained, and evaluated. Certain sections of Public Law 94-142, the proposed Federal Rules for PL 94-142 (FR), the Illinois Rules and Regulations (IR), and the Illinois School Student Records Act (ISSRA), contain pertinent information regarding IEP's. The purpose of this section is to specify the relevant aspects of both federal and state rules which should be incorporated into an IEP policies and procedures document. In order to assist you in writing IEP policies and procedures, excerpts from federal and state rules will be presented. An appropriate way to begin your IEP policies and procedures document would be to describe your referral and case study evaluation procedures. You should then base the remainder of your document on the following excerpts from federal and state rules.

Placement local education Agency -

Each SEA and LEA shall insure that a handicapped child's placement is determined annually (FR, 121a.442(a) (1), (IR, 9.25), and is based on his/her IEP (FR, 121a.442(a) (2)).

A handicapped child should be educated in the school which he/she would normally attend if not handicapped, unless the child's IEP requires another arrangement (FR, 121a.442(c)).

To the maximum appropriate extent, handicapped children (including those in public and private facilities), should be educated with children who are not handicapped (FR, 121a.440).

A handicapped child shall be placed in a program which is the most appropriate to his/her needs and least restrictive of interaction with non handicapped children (IR, 9.17(1) (a)).

Handicapped children in private schools and facilities will be provided with special education and related services in conformance with an IEP (P.L. 94-142, 613(B) (i), (FR, 121a.225).

An LEA which places a handicapped child in a private school shall maintain administrative control and direction over those services (FR, 121a.303(b)).

Participants at Meeting(s)

Participants at meeting(s) shall include:

a) A representative of the child's LEA (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a.223(a)), (IR, 9.15(1)).
The proposed federal rules specify that the representative must be other than the child's teacher(s) and qualified to provide or supervise the provision of special education.

b) The child's teacher(s), special, regular, or both who will implement the child's IEP (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a.223(b)).

c) The child's parent(s) (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a223(c)), (IR 9.15(2)).

d) The child, if deemed appropriate (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a.223(d)).

e) Other individuals at the discretion of the LEA or parent(s) (FR, 121a.223(e)), (IR, 9.15(1)).

f) A representative of the private school if the child is to be placed in a private facility (FR, 121a.226).

The Illinois Rules and Regulations also include the special education director or a designee, all individuals involved in evaluating the child, and those persons who may become responsible for providing special education and related services to the child (IR, 9.15(1)).

Meetings should be scheduled at a mutually agreed upon time and place. If parents are unable to participate in the meeting, the LEA should use other methods such as individual or conference calls to insure parent participation. If parents are unwilling to participate, the LEA should document its attempts at arranging a mutually agreed upon time and place for the meeting (FR, 121a.224(b)(c)).

If a child's parents are deaf, or do not speak English, the LEA must arrange for an interpreter to be present at the meeting(s) (FR, 121a.224(d)), (IR, 9.15(2)(a)).

Contents of an IEP

An IEP must include:

a) A statement of the child's present levels of educational performance (P.L. 94-142, 602(19)(a)), (FR, 121a.225(a)).

b) A statement of annual goals (P.L. 94-142, 602, (19)(b)), (FR, 121a.225(b)).

c) A statement of short-term instructional objectives (P.L. 94-142, 602, (19)), (FR, 121a.225(c)), (IR, 9.15(3)(e)).

d) A statement of the services to be provided to the child (P.L. 94-142, 602(19)(c)), including:
the type of physical education program the child will receive (FR, 121a.225(d)(1)),
any special media and materials (FR, 121a.225(d)(2)),
the projected date and anticipated duration of those services (P.L. 94-142, 604, (19)(d)), (FR 121a.225(e)),
a description of the extent to which the child will participate in regular education (FR, 121a.225(f)),
a justification for the child's placement (FR, 121a.225(g)),
a list of all individuals who will implement the child's IEP (FR, 121a.225(h)).

e) Objective criteria, evaluation procedures, and schedules for determining, on at least an annual basis, whether short-term instructional objectives are being achieved (P.L. 94-142, 602, (19)(e)), (FR, 121a.225(i)).

Evaluation

Objective criteria and evaluation procedures must be used, on at least an annual basis, to determine whether a student has achieved the short term instructional objectives on his/her IEP (FR, 121a.225(i)).

Appropriate evaluation information, including teacher and parent opinions, shall be used. The annual review shall determine the extent to which the child has met the objectives on his/her individual educational plan (IR, 9.25(i)).

Maintenance of IEP's

The SEA shall require each public agency providing special education and related services to establish policies and procedures for maintaining IEP's (FR, 121a.221(b)).

A written report of the multidisciplinary staff conference shall be prepared. The report shall be dated and include a list of all participants at the meeting. (IR, 9.18(1)). The report should be maintained in the student's temporary record (ISSRA, 1.04(10)).

A student's temporary record may include, among other things, "verified information of clear relevance to the education of the student" (ISSRA, 1.04(12)). IEP's should be maintained as part of a student's temporary record.

Each LEA shall maintain a record of supportive data on each child placed in a private facility (IR, 8.08).

BIBLIOGRAPHIE

RANGER-DUROCHER, Nicole, Ruth VERREAULT et Antonio Le SIEUR, Le contexte physique, administratif, humain et éducatif du Pavillon Dagenais Montréal, Le Mission MEQ-MAS, Décembre 1977, 43p.

RANGER-DUROCHER, Nicole, Serge RACINE et Antonio Le SIEUR, L'évaluation des fonctions générales et spécifiques du Pavillon Dagenais par les intervenants, Montréal, Le Mission MEQ-MAS, Septembre 1978, vi-146p.

RANGER-DUROCHER, Serge RACINE et Antonio Le SIEUR, La préparation des expérimentations de 1979-1980 au Pavillon Dagenais, Montréal, La Mission MEQ-MAS, Septembre 1979, 79p.